

## Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz

Ebner von Eschenbach, Malte

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
W. Bertelsmann Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ebner von Eschenbach, M. (2014). Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2, 26-29. <https://doi.org/10.3278/FEB1402W026>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



## Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz

von: Ebner von Eschenbach, Malte

DOI: 10.3278/FEB1402W026

Erscheinungsjahr: 2014  
Seiten 26 - 29

**Schlagworte:** Demokratie, Erwachsenenbildung, Kompetenzentwicklung, Lernprozess, Zivilgesellschaft, politische Bildung

Politische Erwachsenenbildung setzt sich entschieden von affirmativen Demokratieverständnissen ab und schöpft ihre gesellschaftliche Produktivität aus den selbstbewussten Negationshaltungen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure. Diese erzeugen artikulationsfähigen Eigensinn und bieten so die Bedingung für diskursive Auseinandersetzungen. Aus demokratietheoretischer Perspektive können diese Formen als "zivilgesellschaftliches Lernen" aufgegriffen werden und zum Wiederentdecken der "gesellschaftlichen Ressource Solidarität" beitragen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Zitiervorschlag

Ebner von Eschenbach, M.: Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz. In: forum erwachsenenbildung 02/2014. Politische Bildung im Erwachsenenalter, S. 26-29, Bielefeld 2014. DOI: 10.3278/FEB1402W026

# Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz

Malte Ebner von Eschenbach



Wiss. Mitarbeiter  
Universität Potsdam  
Professur Erwachsenen-  
bildung, Weiterbildung  
und Medienpädagogik  
Tel.: 0331 9772736  
E-Mail: malte.ebner.  
von.eschenbach@uni-  
potsdam.de

## I. Eine Störung des Wahrnehmungshorizonts politischer Erwachsenenbildung

Die Einsicht, dass für Demokratisierungsprozesse und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure große Bedeu-

tung haben, zählt zum klassischen Kanon sozialwissenschaftlicher Forschung. Aufgrund ihrer Rückbindung in lebensweltliche Zusammenhänge verfügen zivilgesellschaftliche Assoziationen über das Resonanzvermögen, spezifisch auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren zu können. Eine Vielfalt zivilgesellschaftlicher Assoziationen (Selbsthilfebewegung, Friedensbewegung, Bürgerrechtsbewegung, Frauenbewegung oder Solidaritätsbewegung) greift gesellschaftsrelevante Themen auf und engagiert sich für gesamtgesellschaftliche Belange. Diese Umweltreagibilität der Assoziationen ist konstitutiv für zivilgesellschaftliche Entwicklung und den Aufbau von Demokratiekompetenz. Dabei ermöglicht gerade ihre auf Widerständigkeit gründende Umweltreagibilität es überhaupt, Dysfunktionalismen zu identifizieren und über Demonstrationen, zivilen Ungehorsam und Proteste thematisieren zu lassen.<sup>1</sup> Die Auseinandersetzungen zwischen zivilgesellschaftlichen Assoziationen und ihren jeweiligen Opponent(inn)en verlaufen über Aushandlungsprozesse, die als „Lernen in der Zivilgesellschaft“<sup>2</sup> aufgegriffen werden können. Dieses Lernen, das auch als „Lebenselixier der Demokratie“<sup>3</sup> Widerhall findet, befördert die gesamtgesellschaftliche Ressource Solidarität.<sup>4</sup>

Bei der Rekonstruktion von zivilgesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen in erwerbspädagogischer Sicht entsteht indessen der Eindruck, dass die hier betonte Widerständigkeit beim Erwerb von Demokratiekompetenz nicht hinreichend Berücksichtigung findet. Vor allem ein verengter Lernbegriff und eine affirmative Demokratieauffassung verhindern, dass die Bedeutung von widerständigem Verhalten für Demokratiekompetenzentwicklung hinreichend berücksichtigt wird.<sup>5</sup>

## II. Zivilgesellschaftliche Entwicklung durch Widerständigkeit

Jürgen Habermas leitet aus seiner Handlungstheorie<sup>6</sup> zwei Typen sozialer Ordnung ab, die er mit „System“ und „Lebenswelt“ bezeichnet.<sup>7</sup> Mit dieser Differenzierung entwirft er zwei Perspektiven auf Gesellschaft, deren Grenzlinie „zwischen den Subsystemen der Wirtschaft und der bürokratischen Staatsverwaltung einerseits, der (von Familie, Nachbarschaft, freien Assoziationen getragenen) privaten Lebenssphären sowie der Öffentlichkeit der Privatleute und der Staatsbürger andererseits“<sup>8</sup> verläuft. Zivilgesellschaftliche Assoziationen in ihrer lebensweltlichen Rückgebundenheit spricht Habermas insofern an, als sie die eine gesellschaftliche „Signalfunktion“<sup>9</sup> und die „wirksame Problematisierung“<sup>10</sup> gesellschaftsrelevanter Fragestellungen zu erfüllen haben. Im Anschluss an seine Unterscheidung von System und Lebenswelt erhalten dann zwei Prozesse besondere Aufmerksamkeit: die zunehmende „Kolonialisierung der Lebenswelt“<sup>11</sup> durch die Systemwelt und die Entkopplung von Lebens- und Systemwelt. Mit der Kolonialisierung der Lebenswelt erfasst Habermas die zunehmende Rationalisierung, Kontrolle und Mediatisierung der alltäglichen Lebens- und Sinnzusammenhänge. In modernen Gesellschaften sind diese Systeminteressen mit der subjektiv bedeutsamen Lebenswelt nicht mehr identisch, und genau an diesen Nahtstellen kann sich laut Habermas der Protest zivilgesellschaftlicher Assoziationen entfalten. Allerdings trifft es bei ihm auf nicht allzu großes Interesse, dass solche Entfaltungsprozesse im hohen Maße mit Machtfragen und Auseinandersetzungen verbunden sind.<sup>12</sup> Bereits die Entwicklung des Sozialstaats bringt er weniger mit Protestaktionen, Demonstrationen, Widersetzungen, gewerkschaftlicher oder kirchlicher Gegenmacht in Verbindung. Vielmehr sieht er gesellschaftsstrukturellen Wandel



<sup>1</sup> Vgl. Rucht, D. (2004): Die konstruktive Funktion von Protesten in und für Zivilgesellschaften. In: Jessen, R./Reichardt, S./Klein, A. (Hrsg.): Zivilgesellschaft als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 135–154.

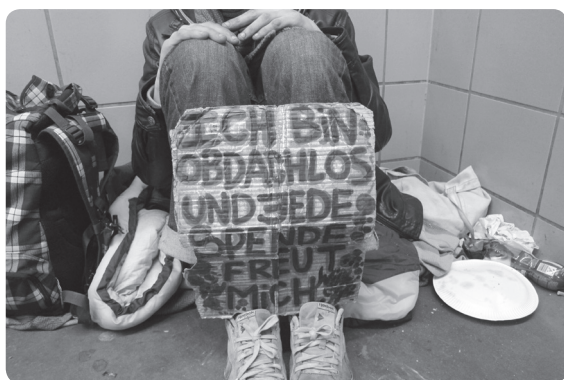
<sup>2</sup> Schaffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voesgen, H. (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 21–33.

<sup>3</sup> Roth, K. (2002): Abstraktes Recht und Sittlichkeit in Hegels Jenaer Systementwürfen. In: Henkel, M. (Hrsg.): Staat, Politik und Recht beim frühen Hegel. Berlin, S. 11–38, S. 36.

<sup>4</sup> Vgl. Honneth, A. (1994a): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M., S. 33, 42.

<sup>5</sup> So etwa bei: Hättich, M. (1989): Zum Politikbegriff der politischen Bildung. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien, Adressaten, Projekte, Methoden. München, S. 28–41, S. 37; Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze.

durch die „innere Widerspruchslogik der Marktgemeinschaft, welche die in den liberalen Freiheitsrechten versprochenen Emanzipationswünsche nicht zu erfüllen vermag“<sup>13</sup>, begründet. In diesem Sinne setzt Habermas auf die Kraft „kontrafaktischer Diskurse“ und „idealer Sprechsituationen“, die für seine auf Konsens abzielende kommunikative Handlungstheorie grundlegend sind.



Nicht hinreichend bedacht ist das Risiko, dass nur Ansprüche berücksichtigt werden, die sich von vornherein bereits innerhalb eines bestehenden Geltungsrahmens befinden. – Was aber ist mit Artikulationsversuchen, die dem geltenden Paradigma nicht entsprechen und sich im Widerstreit zunächst darüber verständigen, inwieweit der bestehende Geltungsrahmen anerkannt wird beziehungsweise welche Positionen, Normen oder Werte überhaupt verhandelbar sind?<sup>14</sup>

Damit zivilgesellschaftliche Assoziationen in ihrem demokratierelevanten Charakter wahrgenommen werden können, bedarf es einer Fokuserweiterung auf ihre gesellschaftskonstituierende Widerständigkeit, mit der sie Selbstverständlichkeitsstrukturen aufbrechen. In genealogischer Perspektive durchlaufen die Assoziationen einen mehr oder minder fortschreitenden Entwicklungsprozess, wobei sie aus einem lebensweltlichen Grund bis in die Sphäre zivilgesellschaftlicher Verflechtungsstrukturen aufsteigen (und wieder absteigen) können.<sup>15</sup> Diese emanzipatorischen Bewegungen lassen ein Muster erkennen: Ihre Ausgangspunkte sind immer Missachtungserfahrungen, Erfahrungen, die nicht zur Vereinzelung führen, sondern die betroffenen Assoziationen

produktiv werden lassen, einen sozialen „Kampf um Anerkennung“ für die eigene Selbstentfaltung aufzunehmen.<sup>16</sup> So erwächst aus dem Entwurf und der Stabilisierung einer exklusiven Eigenheitssphäre der Assoziationen schließlich ein Vermögen, gesamtgesellschaftliche Öffnungsprozesse, eine expansive Welterschließung zu initiieren. Dieser Öffnungsprozess erweist sich dann als notwendig, wenn von den politischen Initiativen eine partizipative und gestalterische Rolle im Rahmen von zivilgesellschaftlicher Entwicklung übernommen werden will.

### III. Alltagsgebundenes Lernen

Lernprozesse im Paradigma der „Transformationsgesellschaft“<sup>17</sup> fokussieren auch unbekannte Möglichkeitsräume und widersetzen sich somit einer latenten Steuerung oder „Kontingenzinvisibilisierung“<sup>18</sup>. „Lernen in der Zivilgesellschaft“ ist Motor und zugleich Bestandteil von Transformationen, die in ihrer Gesamtentwicklung aus Sicht der beteiligten Akteursgruppen nicht mehr antizipierbar sind, sondern zum Ausgangspunkt eines kontingenten Prozesses avancieren, der seine Ziele erst im Verlauf klärt. Vor diesem Hintergrund kommt der Erwachsenenbildung eine elementare Rolle in der politischen Bildung zu, denn sie ist in der Lage, solche gesellschaftsstrukturellen Prozesse zu aktivieren und reflexiv zu begleiten.

Das Erlernen von Demokratiekompetenz kann als ein wesentliches Ziel und Ergebnis von Widerständigkeit betrachtet werden, doch bleibt es nicht auf „funktional-didaktisierte“ Kontexte beschränkt, sondern muss als soziale Praktik zivilgesellschaftlicher Assoziationen wahrgenommen werden, als ein „alltagsgebundenes Lernen“<sup>19</sup>. Alltagsgebundenes Lernen beschreibt dennoch keine „formlose Organisation“ von Lernprozessen, sondern kann intentional und geplant erfolgen, allerdings unterliegt die Eigenlogik alltagsgebundenen Lernens einer fluiden Struktur, wodurch eine Verstetigung in lebensweltlichen Praktiken möglich wird, ohne dabei formaler Organisation angehören zu müssen. Die Fokussierung alltagsgebundenen Lernens zielt auf ein paradigmatisch erweitertes Verständnis von lebensbegleitendem Lernen und wendet sich gegen naive Vereinseitigungen des Lernbegriffs, die verhindern, gerade produktive Lernprozesse im Alltag hinreichend mit einzuschließen.

ze – Eine Einführung. Schwalbach/Ts.; Masing, P. (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, W./Cremer, W./Masing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 21–60, S. 25.

<sup>6</sup> Vgl. Habermas, J. (1981a/b): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M., 2 Bde.

<sup>7</sup> Vgl. kritisch dazu Honneth, A. (1994b): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M., S. 321; Welsch, W. (1996): Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M., S. 37; Ebner von Eschenbach, M. (2013): Kommentar zu Furrer: Didaktische und methodische Überlegungen. In: Ackermann, K.-E./Burtscher, R./Ditschek, E. J./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik. Bielefeld, S. 209–213, S. 210; vgl. auch Schimank, U./Volkman, U. (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld, S. 8, 44f.

<sup>8</sup> Habermas 1981 a. a. O., Bd. 2, S. 458.

<sup>9</sup> Habermas 1998 a. a. O., S. 435.

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> Vgl. Habermas 1981 a. a. O., Bd. 2, S. 522.

<sup>12</sup> Vgl. Krause, R. (2008): Fragen der Anerkennung im Schnittfeld von Macht und Geltung. In: Krause, R./Rölli, M. (Hrsg.): Macht. Begriff und Wirkung in der politischen Philosophie der Gegenwart. Bielefeld, S. 153–174,



S. 153; Flacke, A. (2009): Selbsterhaltung oder Anerkennung? Untersuchungen zur Theorie des sozialen Konflikts unter dem Aspekt der Herrschaft. Dissertation, Osnabrück, [https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009120914/2/E-Diss964\\_thesis.pdf](https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009120914/2/E-Diss964_thesis.pdf), S. 96.

<sup>13</sup> Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen, S. 303.

<sup>14</sup> Vgl. Krause 2008 a. a. O., S. 168 f.; Honneth 1994b a. a. O., S. 334.

<sup>15</sup> Vgl. ausführlich Ebner von Eschenbach, M. (2014): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. ICHS, Berlin (i. E.).

<sup>16</sup> Vgl. Honneth 1994a a. a. O., S. 11, 212

<sup>17</sup> Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren.

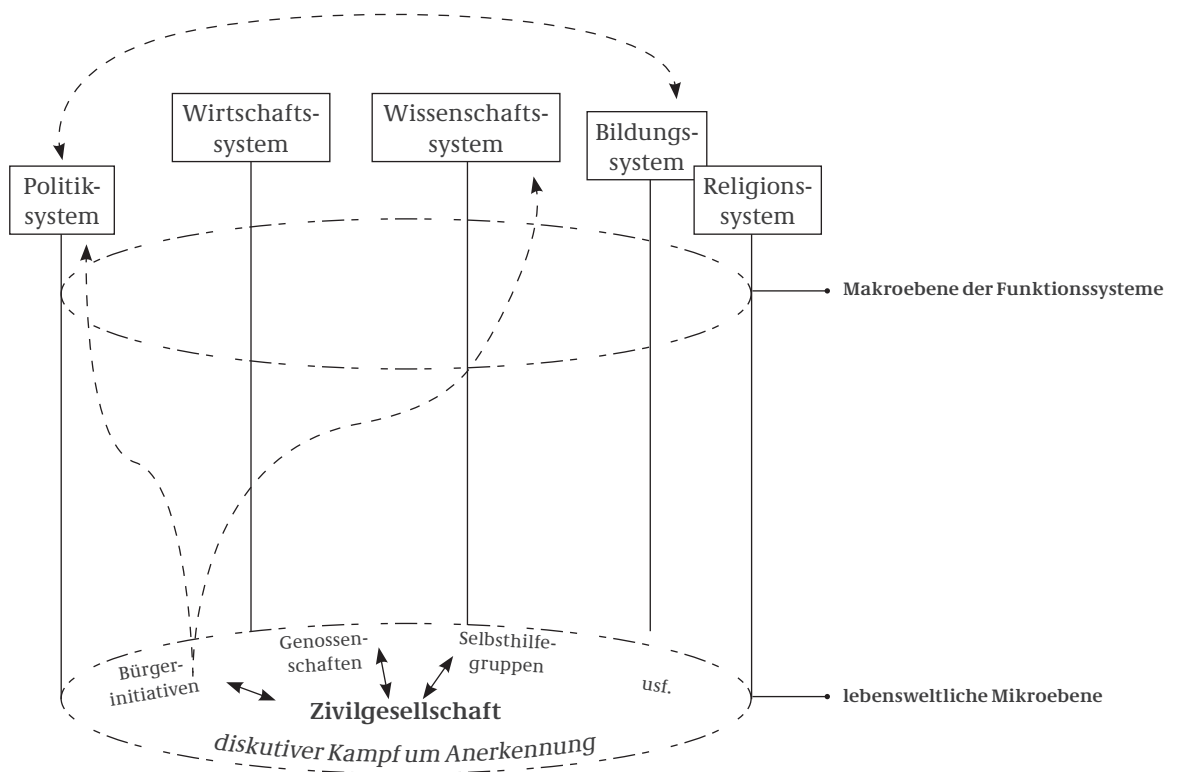
<sup>18</sup> Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart, S. 1–20.

<sup>19</sup> Vgl. Schäffter 2001 a. a. O., Kap. 6, 7. Alltagsgebundenes Lernen fasst Schäffter als pragmatische Wissensstruktur, die sich auf Tätigkeitsvollzüge bezieht. Wie alltagsgebundenes Lernen den Relevanzstrukturen des Alltagswissens folgt, bleibt dabei an Einzelsituationen gebunden und ist in seiner Systematik inkonsistent. Latente

## IV. Demokratiekompetenz ist nicht eindimensional zu entwickeln

Für Erwachsenenbildung gilt es, alltagsgebundenes und funktional didaktisiertes Lernen zu unterscheiden und ihr Zusammenspiel bei der Entwicklung von Demokratiekompetenz zu beachten. Lernen in der Zivilgesellschaft beinhaltet eine Doppelstruktur: in der *vertikalen Dimension* kommt es zur Artikulation von Widerständigkeit zwischen den relevanten gesellschaftlichen Funktionssystemen und lebensweltlichen Zusammenhängen, zwischen strategisch-zweckrationaler Kommunikation und diskursivem Verständigungshandeln, und zwar in sowohl „aufsteigender“ als auch „absteigender“ Form. In der *horizontalen Dimension* kommt es zum Austausch zwischen den differenten Systemlogiken einerseits und den differenten lebensweltlichen Milieus andererseits (s. folgende Abbildung). Die Relevanz von Widerständigkeit für zivilgesellschaftliche Entwicklung und für Demokratieentwicklung wird entlang dieser je unterschiedlichen Beziehungsverhältnisse im Spannungsgefüge zwischen „System und Lebenswelt“ hiernach präzisierbar.

Vertikal wie horizontal sind Lernprozesse erkennbar und erforderlich, die sozialtheoretisch als „Lernen in der Zivilgesellschaft“ aufzufassen sind: In diesen Lernprozessen bildet sich durch Widerständigkeit und Negation ein artikulationsfähiger Eigensinn heraus. Der Eigensinn wiederum ist erst die Bedingung für eine fruchtbare diskursive Auseinandersetzung und dies realisiert sich durch pädagogischen Support praktisch in Anerkennungsbewegungen. Diese Lernprozesse sind durch ein komplementäres Spannungsverhältnis bestimmt, das auf eine grundlegende Strukturdifferenz zwischen den vielfältigen Wissensordnungen der „Systeme“ und den eigenlogischen unspezifischen Beständen alltagsgebundenen Lernens setzt. Es lassen sich so Thematisierungsräume schaffen, differente Thematiken aufeinander beziehen und produktiv bearbeiten. Solcherart zivilgesellschaftlichen Lernens ist produktiv-partizipativ und demokratieförderlich und trägt zum Wiederentdecken der gesellschaftlichen Ressource Solidarität bei. Widerständiges Verhalten entwickelt auf diese Weise eine produktive Diversität.



Vertikale und horizontale Aushandlungsprozesse

Fassen wir die strukturellen Schnittstellen von Widerständigkeit zusammen:

a) *Widerständigkeit als Gegnerschaft gegenüber vertikal „absteigenden“ und kolonisierenden Überformungen:* In der vertikalen Dimension kommt es aus Sicht zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure zur Artikulation von Widerständigkeit gegenüber den jeweils spezifischen „Systemen“, die im Sinne einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ destruktiv wirken.

b) *Widerständigkeit als vertikal „aufsteigende“ Emanzipation einer Ablösung vom latenten Alltagsverständnis:* Nicht nur die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ ruft Widerständigkeit hervor, auch Systeme sind in „aufsteigender“ Richtung in ihrer Produktivität gefährdet, wenn sie lebensweltlich überformt, d. h. naiv „veralltäglicht“ werden. Eine solche „lebensweltliche Kolonialisierung“ bedeutet, dass Widerständigkeit sich als eine Variante präsentiert, sich der Herausforderung einer solchen „Deprofessionalisierung“ zu stellen.

c) *Widerständigkeit als horizontale Widerständigkeit zwischen differenten Systemlogiken:* Droht ein einzelnes gesellschaftliches System, wie z. B. das Politik- oder Wirtschaftssystem, zu expandieren und totalitären Anspruchscharakter zu erwerben, hat das zur Folge, dass funktional differenzierte Gesellschaftsbilanzen beeinträchtigt werden.<sup>20</sup> Die Dominanz eines Systems erzeugt gesellschaftliche Stagnation, woraus auf komplementärer Widerständigkeit basierende zivilgesellschaftliche Assoziationen ihre Legitimation für Demokratieentwicklung beziehen.<sup>21</sup>

d) *Widerständigkeit als horizontale Widerständigkeit zwischen differenten lebensweltlichen Milieus:* In Auseinandersetzung mit gegenläufigen Positionen darf das „Streben nach Vermittlung (...)“ dem Hinwirken auf wirkliche Pluralität als eine Vielfalt des Besonderen keineswegs zuwiderlaufen<sup>22</sup>. Einen Anspruch auf Autonomie stellt sich in horizontaler Dimension zwischen den differenten lebensweltlichen Milieus dar und verlangt die wechselseitige Anerkennung von divergierenden Perspektiven in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Dabei kommt es über den Austausch

zur Entwicklung von Demokratiekompetenz als gesellschaftliche Ressource.

Aus relationslogischer Sicht erscheint die grundlagentheoretische Relevanz von Widerständigkeit deutlich: Widerständigkeit zeichnet sich als ein grenzbildender Kontaktprozess aus, der zwischen voneinander getrennten Bedeutungskontexten und ihren Sinnhorizonten verläuft.

Erst auf der Grundlage widerständigen Verhaltens konstituiert sich eine Beidseitigkeit, mit der sich dualistische Subjekt-Objekt-Beziehungen aushebeln und zu dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehungen transformieren lassen. Beidseitige Widerständigkeit beruht auf einer *strukturell konstitutiven Anerkennungsbeziehung*, die weder von inhaltlicher Zustimmung noch von personenbezogener Akzeptanz abhängig ist.

Erst aus einem derartigen korrelativen Zusammenspiel – und nicht aus der nostrifizierenden Überformung einer Seite durch die je andere – entsteht eine neuartige Ordnungsstruktur auf einer logisch übergeordneten Ebene. Genau dies macht die *strukturelle Produktivkraft wechselseitiger Widerständigkeit* aus, die auf intermediären Kontaktflächen relationstheoretisch nachweisbar wird. Sie stellt einen bisher noch unerschlossenen Begründungszusammenhang für alltagsgebundenes Lernen in zivilgesellschaftlichen Entwicklungskontexten dar.



Strukturen hingegen erlauben routinierte Lernabläufe, die in ihren Voraussetzungen erst beim Auftritt von Handlungsproblematiken reflektionsbedürftig werden. (vgl. auch Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Hohengehren.)

<sup>20</sup> Vgl. Lindemann, G. (2010): Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: ZfS, Jg. 39, H. 6, Stuttgart, S. 493–511.

<sup>21</sup> Vgl. Thompson, C./Weiss, G. (Hrsg.): *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Bielefeld.

<sup>22</sup> Claußen, B. (1991): *Gefährdete Demokratie und die Perspektiven Politischer Erwachsenenbildung in Deutschland*. In: Claußen, B./Girbig, R.-J./Hufer, K.-P. (Hrsg.): *Entwicklung der Demokratie und Politische Erwachsenenbildung*. Für Joachim Oertel zum 65. Geburtstag. Hamburg, S. 39–63, S. 58.